



## Un défi pour l'enseignement en langue de spécialité : concilier le texte et les besoins de " multimodalité "

Dacia Dressen-Hammouda

### ► To cite this version:

Dacia Dressen-Hammouda. Un défi pour l'enseignement en langue de spécialité : concilier le texte et les besoins de " multimodalité ". Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, 2006, XXV, pp.60-73. 10.4000/apliut.2388 . hal-01011779

**HAL Id: hal-01011779**

**<https://hal.uca.fr/hal-01011779>**

Submitted on 24 Jun 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Vol. XXV N° 3 (2006)

Nouvelles formes d'écriture et de lecture dans l'enseignement des langues de spécialité

Dacia Dressen-Hammouda

## Un défi pour l'enseignement en langue de spécialité : concilier le texte et les besoins de « multimodalité »

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Dacia Dressen-Hammouda, « Un défi pour l'enseignement en langue de spécialité : concilier le texte et les besoins de « multimodalité » », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 3 | 2006, mis en ligne le 03 avril 2012, consulté le 20 décembre 2013. URL : <http://apliut.revues.org/2388> ; DOI : 10.4000/apliut.2388

Éditeur : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)

<http://apliut.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://apliut.revues.org/2388>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Tous droits réservés

**Dacia Dressen-Hammouda**

Université Blaise Pascal

---

**Un défi pour l'enseignement en langue de spécialité : concilier le texte et les besoins de « multimodalité »**

**Mots-clés :** LSP, TIC, genre, multimodalité, iTexte

**Résumé :** Cet article décrit l'intégration de nouvelles formes d'écriture « multimodales » dans l'enseignement de la rédaction technique en anglais. Après avoir défini le « texte », plus proche de trame discursive que de type de texte, cet article décrit l'enseignement d'un document technique type, le guide de l'utilisateur. Il évalue ensuite les difficultés lors de la rédaction du document dans un environnement multimodal. Nous pourrions surtout confirmer que le besoin d'enseigner le texte n'a nullement disparu de la salle de classe des langues de spécialité. Au contraire, le défi pour l'enseignement réside en sa capacité à traduire le besoin de reformuler ce texte selon de nouveaux cadres de communication.

**A challenge for teaching LSP: mitigating text and the need for multimodality**

**Keywords:** LSP, IT, genre, multimodality, iText

**Abstract:** This article describes how forms of IT writing might be taught in English to French technical communications students, who often have difficulty in adapting textual modes of communication to the multimodal texts needed in the workplace. The article begins by defining the term 'text', understood as a 'frame' rather than as a 'type'. It then describes the parts of the course in which students learn to combine the different modes – textual, visual, HTML – needed to produce a typical technical iText: the user's guide. In conclusion, the text is still seen as a central and relevant part of the LSP classroom, although its teaching must be adapted and enriched by the trend toward an "iTextualization" of the workplace task.

**Dacia Dressen-Hammouda**

Université Blaise Pascal

---

## **Un défi pour l'enseignement des langues de spécialité : concilier le texte et les besoins de « multimodalité »**

### **Introduction**

L'introduction des TICE dans l'enseignement supérieur a fortement modifié la manière de conceptualiser l'enseignement des langues de spécialité. Nous avons désormais de nouveaux outils pour former nos étudiants, avec une panoplie de choix pédagogiques innovants. Comme résultat, nous avons vu en peu de temps une modification profonde dans nos façons de communiquer et de travailler entre professeurs et étudiants, avec des cours à distance, des cours sur l'utilisation des outils informatiques et des logiciels, ou des cours où l'outil informatique est simplement intégré à l'enseignement des langues de spécialité (écriture collaborative, courriel, sites Web, forums, webzines). Dans ce contexte, notre façon d'aborder le travail sur le texte s'en trouve profondément modifiée.

Force est de constater que cette évolution reflète plus généralement celle déjà en cours dans la société depuis une quinzaine d'années, que l'on voit notamment dans l'émergence du « iTexte » (Geisler *et al.* 2001), décrit comme un alliage entre le texte traditionnel et les technologies informatiques. Pour Geisler *et al.*, ces textes informatisés écrivent une nouvelle page dans l'histoire de l'évolution de l'homme, de sa culture et ses technologies (2001 : 270). Certes, le texte est lui-même une technologie ancienne, nous permettant déjà de communiquer à distance. Notre savoir-faire textuel remonte à des milliers d'années, profondément ancré dans nos représentations culturelles, cognitives et matérielles. Par contre, les nouvelles technologies informatiques qui reposent sur des activités textuelles – comme le iTexte – sont un développement relativement récent.

Le monde professionnel a, lui aussi, été fortement influencé par ces changements, notamment dans les domaines où nos étudiants, de formation professionnelle, seront amenés à travailler. Un domaine, particulièrement touché par l'émergence du iTexte, et qui par conséquent s'est profondément transformé au cours des quinze dernières années, est le métier de rédacteur-traducteur technique. Autrefois, pour être rédacteur ou traducteur technique, il suffisait d'avoir un bon niveau en langues et en rédaction. Aujourd'hui viennent se greffer sur ce premier profil d'autres compétences, notamment la capacité à évoluer à l'intérieur d'un environnement multi-

---

· Dacia Dressen-Hammouda est Maître de Conférences en anglais de spécialité à l'Université Blaise Pascal Clermont 2 où elle enseigne dans la filière LEA. Ses axes de recherche portent sur la théorie et l'analyse de genre, l'anglais de spécialité, la rédaction en L1 et L2, et l'analyse comparée du français et de l'anglais.

médiatique. Ce qui présuppose non seulement une connaissance des normes linguistiques et textuelles, traditionnellement enseignées dans les cours de langues de spécialité, mais aussi les normes des langages visuels et informatiques (HTML, XML, CSS, etc.).

Les nouvelles compétences demandées, et les outils informatiques qui servent à les réaliser, sont aujourd'hui au cœur du problème posé par la formation à ce métier. Pour l'affronter, l'étudiant de cette filière doit désormais développer non seulement une culture de l'écrit traditionnelle, mais aussi une culture « multimodale ». Il se voit obligé de savoir maîtriser plusieurs modes : pouvoir passer d'un mode textuel à un mode consultable en ligne, d'un mode textuel à un mode visuel, et de jongler entre plusieurs modes (visuel, langage informatique, environnement électronique, textuel) à la fois.

Ainsi, nous sommes amenés à poser les questions suivantes : que doit savoir l'étudiant pour lui permettre de faire face à la généralisation du phénomène iTexte dans le monde de l'entreprise ? Doit-il toujours savoir manier « le texte » ? Si oui, lequel ? Et surtout, comment enseigner ces nouvelles formes d'écriture ?

Cet article se propose d'apporter un début de réflexion à ces questions, en décrivant l'enseignement de la rédaction technique en anglais, au niveau M2. Les enseignements de ce Master Professionnel sont dispensés à distance, jouissant ainsi des possibilités offertes par la révolution des TICE. Mais la vraie nouveauté — et la vraie difficulté — pour les étudiants est la modification de l'écrit traditionnel en écrit multimodal, c'est-à-dire en un iTexte qui est rendu simultanément sous forme textuelle, électronique ou visuelle.

Après avoir brièvement défini la notion de « texte » utilisée ici, plus proche de « trame discursive » que de « type de texte », cet article décrira les modules du cours où les étudiants apprennent à manier la trame discursive d'un genre, le guide utilisateur. Il évaluera ensuite les difficultés rencontrées lors d'un projet de documentation, où les étudiants apprennent à équilibrer différents modes d'expression afin d'élaborer le genre sous forme d'iTexte. Nous pourrions confirmer que malgré les évolutions en cours dans la société et dans l'entreprise, et par conséquent dans l'enseignement, le « texte » dans ses formes normalisées doit toujours être enseigné dans le cours de langue de spécialité. Au contraire, le défi pour l'enseignement réside en sa capacité à aider l'étudiant à traduire et à reformuler le texte selon de nouveaux cadres de communication.

### **Reconceptualisation de la notion de « texte »**

Le plus souvent, le terme « texte » évoque l'idée de type de texte, car dans ses formes les plus saillantes un texte nous rappelle des genres bien connus, tels une lettre, une recette de cuisine, un roman, une revue de presse, etc. Toutefois des développements, récents dans la théorie du genre (Devitt 2004, Swales 2004), nous conduisent à concevoir le texte plutôt comme une manifestation furtive de la trame

discursive (ou *frame*, Bazerman 1997) qu'il représente. Comme l'explique Charles Bazerman,

Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. They are environments for learning. They are locations within which meaning is constructed. Genres shape the thoughts we form and the communications by which we interact. Genres are the familiar places we go to create intelligible communication action with each other and the guideposts we use to explore the familiar. (Bazerman 1997 : 19)

Selon cette formulation, qui est à la fois cognitive, sociale, et textuelle, un genre de texte est caractérisé par son type ainsi que par l'acte social qu'il accomplit. Il représente aussi un « point de départ » dans l'activité cognitive de l'individu. En tant que trame incorporée, le genre réunit, chez l'individu, tous les éléments nécessaires pour lui permettre d'appréhender et de mener à bien un acte de discours avec d'autres locuteurs, qui partagent des trames similaires.

Le genre en tant que trame, que l'on pourrait aussi appeler un « genre symbolique » (Dressen-Hammouda à paraître), représente donc le potentiel d'un acte discursif. Il fournit à l'individu les pièces – les régularités grammaticales et les possibilités lexicales, discursives, et pragmatiques – qui sont nécessaires à la construction de l'interaction. Cette trame existe indépendamment de son résultat, qui est le genre textuel, ou « matérialisé » (op. cit.). Le genre symbolique manifeste son potentiel grâce au faisceau de traits (*clusters of features*, Halliday 1993 : 56) du genre matérialisé (cf. Swales 1990). Ainsi, le genre symbolique et sa forme matérialisée sont indissociables.

Comprendre la relation entre le genre symbolique (trame) et le genre matérialisé (texte) peut servir d'outil pour faciliter la transition entre une culture de l'écrit traditionnelle et une écriture multimodale. Il est proposé ici que les étudiants puissent s'appuyer sur la connaissance de cette trame afin de produire des documents dans un environnement multimodal.

La section suivante décrira le contenu des enseignements du Master qui ont pour objectif de développer la maîtrise des normes textuelles du guide d'utilisateur. C'est à partir de ces normes que les étudiants construisent une représentation mentale de la trame qui leur permettra ensuite d'élaborer des guides d'utilisateur sous forme d'iTexte.

### **L'apprentissage d'un « texte » pour la communication technique**

Avant d'aborder la rédaction multimodale, les étudiants doivent maîtriser les configurations normalisées (le mode textuel) du guide d'utilisateur, car ces normes sont aujourd'hui au cœur du métier de rédacteur-traducteur technique.

Au cours du premier semestre les étudiants abordent le problème de la normalisation à travers plusieurs modules (voir Annexe 1). Ainsi, ils apprennent à moduler la forme linguistique, le style et l'organisation du texte pour favoriser sa lisibilité. Un

des modules (EC 4.1.1) porte sur les normes grammaticales, qui rendent un document technique en anglais le plus clair et concis possible (Figure 1).

Un autre module (EC 4.1.3) se focalise sur les normes au niveau du discours (Schiffrin 1988, Swales 1990). Les étudiants travaillent sur les sous-genres et les séquences (moves, Swales 1990) qui construisent le manuel d'utilisateur : les instructions, les descriptions de processus, les avertissements, les visuels, etc. (Figure 2).

Some of the most common problems encountered in technical instructions and descriptions are the following:

- Long sentences
- Superfluous words
- Misplaced use of passive voice
- Over-use of modals
- Weak verbs
- Abstract words
- Unnecessary details
- Unreadable design and layout

The remainder of this course will provide guidelines to help you produce clear and concise documents in Professional English.

**Figure 1. Normes grammaticales de l'anglais technique (EC 4.1.1)**

A good and useful example of a standard for warnings is ANSI Z535.4- 1998, *Product Safety Signs and Labels*, used widely throughout the United States and Canada. While other standards exist, such as the ISO 3864 standard, widely used in Europe, the dangers they indicate tend to be less obvious (Robinson & Etter 2000). The ANSI standard reflects the concerns discussed earlier in the reading by calling for each warning label to consist of three parts:

1. A signal word that conveys the severity of the hazard
2. A symbol or pictorial showing the nature and consequences of the hazard
3. A word message further describing the hazard and stating how to avoid it.

Another model, based on Lassen (2003), provides a warning genre that consists of seven overlapping visual and textual sequences, each of which responds to the rhetorical needs of the genre:

- |   |                    |
|---|--------------------|
| 1. The signal word                        | (textual strategy) |
| 2. The hazard alert symbol                | (visual strategy)  |
| 3. The colour                             | (visual strategy)  |
| 4. The symbols and pictographs            | (visual strategy)  |
| 5. The hazard identification              | (textual strategy) |
| 6. The result of ignoring the warning     | (textual strategy) |
| 7. The description of avoiding the hazard | (textual strategy) |

**Figure 2. Normes de rédaction technique : l'avertissement (EC 4.1.3)**

À la fin de la première partie de la formation, les étudiants auront donc appris une méthodologie de travail, basée sur des normes, qui leur permettra d'aborder la rédaction du guide d'utilisateur dans n'importe quel contexte. Ils savent que le guide utilisateur se construit autour d'une trame qui fournit un ensemble de possibilités – grammaticales, lexicales et discursives – mais qui doit être réadaptée à chaque situation. Ainsi, tandis que la trame du guide d'utilisateur reste globalement la même d'une situation à l'autre (Figure 3), la formulation du contenu et des séquences (moves) sera différente selon les circonstances.

1. *Title*. The title often contains information about the product or manufacturer.
2. *Introduction*. Purpose: to confirm the product's sale, to highlight selling features.
3. *WARNINGS*. Put warning(s) here if possible bodily harm or serious damage to the machinery can occur; use Lassen's 7-part warning structure.
4. *Tools or Materials*.
5. *Visual(s)*. If the product is complicated, visually represent and describe the parts to help familiarize the user with the task.
6. *Instructions*. Your 'task analysis' goes here, broken down into sub-steps as needed. Use appropriate language.
7. *Conclusion*. Depending on your purpose and the product's context, you may

**Figure 3. « Trame » pour la rédaction d'un guide d'utilisateur (EC 4.1.3)**

Le travail accompli dans ces modules est important car il permet aux étudiants d'aborder ensuite la deuxième partie de la formation, où ils doivent travailler dans un environnement multimodal. En parallèle, ils auront suivi des modules sur l'utilisation de différents logiciels, développant ainsi leur connaissance des langages visuels et informatiques (XML, HTML, CSS, etc.). Dans la deuxième partie de la formation, ils doivent donc élaborer des iTextes.

### **L'élaboration de textes en modes multiples**

Les étudiants apprennent ensuite à adapter la trame du guide d'utilisateur à différents modes de communication lors d'un projet de documentation. Loin de constituer de simples outils de travail, les logiciels avec lesquels ils travaillent (ex. Photoshop, Dreamweaver, XML) doivent dorénavant permettre un alliage étroit entre le texte et les TIC.

Or, toute la difficulté pour l'enseignant d'une langue de spécialité s'explique par le fait que nous sommes souvent moins spécialistes dans d'autres modes d'expression que le texte. Pour surmonter cette difficulté, nous avons fait appel à des spécialistes du langage informatique et d'art graphique en 3D, qui ont été étroitement associés à l'élaboration du projet de documentation, et à l'encadrement des étudiants lors de son déroulement.



Lors du projet de documentation (Figure 4), les étudiants doivent écrire des consignes de sécurité sur l'usage de la scie circulaire en entreprise. Ils doivent élaborer deux textes à partir de rapports techniques, chacun destiné à un public différent:

*L'opérateur de la scie.* Des consignes de sécurité apparaîtront sur une feuille A4, qui sera affichée à côté de la scie. L'étudiant doit faire attention à équilibrer les modes textuel et visuel, car il ne sera pas possible de tout « dire ». Pour l'essentiel, le logiciel Photoshop sera utilisé.

*Le responsable de l'atelier.* Pour ce public, les consignes de sécurité apparaîtront sur un site web. Dans ce document, préparé avec Dreamweaver ou programmation en HTML en plus de Photoshop, le mode textuel sera plus important que dans le premier, car beaucoup d'informations devront être détaillées textuellement, sans pour autant que le mode textuel soit le seul adopté. En effet, le texte doit aussi être structuré visuellement afin de répondre aux exigences de la lecture en ligne.

In this scenario, you have been hired to work for a wood working company, Better-WoodWorks. After a series of accidents with their workers (some of whom have lost their fingers), the company has recently decided to improve their safety instructions for their Circular Bench Saw. They have asked you to:

- identify what safety measures must be respected, according to existing safety regulations;
- produce two different documents for two different audiences:
  - i. the machine operator in the workshop : One A4-size paper, to be hung on the wall next to the saw, to avoid injury among workers.
  - ii. company management: An easily-accessible website to explain the dangers of the saw.

**Figure 4. Enoncé du projet de documentation (EC 4.2.3)**

Les étudiants doivent non seulement passer d'un mode à l'autre – textuel, visuel, HTLM, etc. – mais doivent surtout équilibrer les différents modes, ce qui est, pour eux, loin d'être évident.

### **Enquête réalisée auprès des étudiants**

Pour mieux apprécier les difficultés rencontrées par les étudiants du Master lors de la rédaction du projet, un questionnaire leur a été distribué qui ciblait les différences qu'ils percevaient entre le mode textuel et le mode visuel (Question 1). Une autre question portait sur les problèmes qu'ils ont rencontrés en passant d'un mode à l'autre (Question 2). Sur 6 étudiants, 3 ont répondu à l'enquête.

#### **Question 1**

Avez-vous l'impression que ce projet constitue le même type de travail que vous avez fait au premier semestre (écrire des textes avec instructions, avertissement, hiérarchisation, etc.) ?

(a) *Je suis d'avis qu'il s'agit du même type de travail mais à la différence que nous devons essayer de faire passer un maximum d'informations sur un support restreint à l'aide de visuels. Le côté rédactionnel n'est donc pas autant présent même s'il a toujours son importance.*

(b) *Effectivement, ce projet ressemble au type de travail qu'on a effectué au premier semestre. Cependant, ce qui est différent, c'est de produire deux textes assez différents à partir du même texte de base. Je dis « différents » car les informations ne seront pas tout à fait les mêmes pour les ouvriers et les chefs d'ateliers. En ce qui concerne les consignes de sécurité sur une feuille A4, je trouve que c'est un travail assez différent de ce qu'on a fait avant, car il faut savoir bien équilibrer le volume du texte et des visuels pour rendre les consignes efficaces. Jusqu'ici, notre travail portait surtout sur le contenu du texte, les visuels étaient importants mais parfois facultatifs. Dans le projet à faire, les visuels jouent un rôle très important ; le texte qui est également indispensable, doit être bien construit, concis, mais il ne doit pas tenir la place principale sur la page, sinon les consignes risquent de ne pas être efficaces.*

(c) *Dans l'esprit, ce projet est, pour moi, une continuité des travaux que vous nous avez donné à travailler : sélectionner les informations utiles par rapport au scénario, hiérarchiser l'information, inclure des visuels. Ma démarche intellectuelle pour réaliser ce travail est similaire à ce que j'ai déjà fait avec les exercices précédents. Cependant je vois une « réduction » ou un aspect en moins, ce qui est pour moi un peu frustrant. En effet, le côté rédactionnel est allégé, le projet est presque totalement orienté sur les visuels.*

## **Question 2**

Cela vous semble-t-il difficile de concevoir/traduire les différents modèles que vous avez appris au premier semestre (forme textuelle des instructions, avertissements, etc.) dans un nouvel environnement (forme visuelle) ? Pourquoi ?

(a) *Personnellement je ne trouve pas cela plus difficile dans le principe. Par contre, il n'est pas évident de concevoir nous-mêmes ou de trouver les visuels adaptés à ce que l'on veut faire.*

(b) *Les différents modèles textuels ne sont jamais faciles à concevoir et demandent beaucoup d'application et de concentration. Le problème concernant la partie Texte du projet consiste, à mon avis, dans la sélection des informations pertinentes. Moi, en tout cas, je me pose souvent la question si tel ou tel détail doit être présent dans le texte à produire. Et je ne sais parfois pas si j'ai raison ou tort de mettre ou de ne pas mettre tel ou tel type d'informations.*

(c) *Pour ce qui me concerne, passer d'un mode textuel à un mode visuel n'est pas forcément évident, d'autant plus que les documents que vous nous avez fournis pour ce projet sont nombreux et pour certains long...[et] assez techniques. Une autre difficulté à surmonter est de rassembler les informations utiles et de faire une synthèse de tous ces documents alors que les schémas sont de modèles différents. A mon sens, cela rajoute une difficulté pas facile à gérer pour visualiser ce que je dois rédiger.*

Comme nous le voyons dans leurs réponses, les étudiants considèrent que le fait de formuler des consignes de sécurité dans des modes non-textuels relève essentiellement du même type de travail que la rédaction en mode textuel. Pour réaliser ce travail multimodal, ils s'appuient sur leur connaissance de la trame du guide

d'utilisateur. Ils doivent s'appuyer sur cette trame d'autant plus qu'ils remarquent tous la réduction importante du mode textuel (« le côté rédactionnel »).

Toutefois, dans la pratique, ils ont du mal à savoir quelles informations choisir et comment cibler leurs textes par rapport au profil du public. En outre, il leur est difficile de savoir comment équilibrer les différents modes, comme nous pouvons le constater dans le travail d'un des étudiants (Figure 5), qui est la première version de son affiche de sécurité.

Tout en étant relativement agréable à regarder, ce premier travail est surchargé de texte. Même s'il contient des éléments intéressants dans la présentation et l'organisation des informations, le document ne respecte pas les normes de style. Par exemple, son titre est bien trop long, et comporte beaucoup d'informations inutiles. En effet, ce genre exige que l'on présente visuellement l'essentiel de l'information, en s'appuyant sur la couleur pour aider le lecteur à identifier la structure du document. Par conséquent, le mode textuel doit apparaître seulement pour souligner certaines informations ou pour communiquer ce qui ne peut l'être visuellement.

### **12 safety measures to respect when you work with a Circular Saw Bench**



**Figure 5. Affiche de sécurité**

### Affiner le travail sur l’affiche de sécurité

Afin d’aider cet étudiant à mieux maîtriser l’écriture multimodale, nous lui avons demandé de refaire le travail, sur la base de commentaires que nous lui avons formulés. L’approche adoptée pour encadrer son travail est la même que nous avons utilisée lors du travail sur le mode textuel (Dressen 2004). Cette approche présente l’avantage d’offrir des modèles à partir desquels l’étudiant peut construire son document. Par un dialogue avec l’enseignant, l’étudiant va ensuite réviser et améliorer son travail, qui deviendra plus conforme aux normes grammaticales, discursives et/ou visuelles.

Après avoir rendu une première version de son affiche de sécurité, l’étudiant reçoit des commentaires à deux niveaux :

- *Le mode textuel.* L’enseignant en langues de spécialité lui propose une évaluation sur la base des normes de style, grammaire, structure, et critères de maniabilité.
- *Le mode visuel.* Le spécialiste en graphisme lui propose des améliorations sur la base de ses propres critères de travail.

*Commentaires sur le mode textuel.*

- Généralement, il y a trop d’informations à assimiler : le titre est trop long, il y a trop de texte, le texte est trop compliqué et la police est trop petite pour être vue de loin.
- Vous ne respectez pas les critères de la maniabilité : l’utilisateur ne sait pas où poser les yeux, il ne sait pas ce qui est important. Quel est le message ? Que doit-il faire ?

*Commentaires sur le mode visuel.*

- Votre document ressemble plus à une fiche de publicité qu’à un panneau d’annonces ou d’avertissement.
- Au niveau graphique, le document est bien fait mais ne renseigne ni vite ni efficacement.
- Il est déséquilibré en couleur et en forme : vous devez utiliser le même style de graphismes (forme et couleur) au lieu de présenter des styles différents.
- Il faut structurer votre affiche pour qu’elle reflète différents niveaux d’interdictions, par exemple, 1er niveau : “protégez-vous”, 2e niveau “protégez vos mains”, etc.

Sur la base de nos commentaires, l’étudiant a ensuite reformulé son travail (Figure 6), témoignant d’une meilleure maîtrise de la structure, de la hiérarchie et de la couleur, lui permettant de mieux faire passer son message visuellement. Les modes visuels et textuels sont également plus équilibrés.

En effet, dans cette nouvelle version nous pouvons mieux percevoir la structure de son document : (1) précautions, (2) obligations, (3) urgences, avec l’usage de couleurs pour amplifier la visibilité de cette structure. L’amélioration de celle-ci nous permet aussi de mieux appréhender le message que l’étudiant essaie de faire passer.

Toutefois, cette amélioration nous permet de formuler d’autres reproches :

- Il y a toujours trop de « texte » : dans certaines rubriques, le texte doit être réduit au minimum, pour accompagner et renforcer l’image au lieu de communiquer un nouveau message.
- Le risque le plus important (ne pas toucher la lame de la scie : risque d’amputation) n’est toujours pas clairement identifié. Ce reproche peut être formulé aussi bien au niveau visuel que textuel :

- *Visuel* : aucun graphisme n'identifie le risque. Au contraire, le premier graphisme montre une main qui se fait écraser, tandis que le deuxième montre une interdiction de ramasser un objet avec la main. De plus, le danger imminent (la lame de la scie) n'est identifié qu'en troisième position.
- *Textuel* : l'étudiant aurait dû cerner le risque de façon plus immédiate et succincte. Par exemple, « Risk of amputation. Keep hands away from blades » au lieu de « Do not make any adjustments while the motor is running. You could lose your fingers! »



Figure 6. Affiche de sécurité, retravaillé

Une troisième version aurait permis à l'étudiant d'intégrer ces nouvelles observations dans son travail, qui présentait déjà des améliorations importantes par rapport à la première version. Faute de temps, une dernière révision ne fut pas possible.

### Discussion et implications pédagogiques

En général, dans l'élaboration de leur projet, que ce soit en mode visuel (page A4) ou en mode HTML (page web), les étudiants ont tendance à trop dépendre du mode

textuel. C'est un problème fréquent, que l'on rencontre de manière générale dans des disciplines dites « visuelles », comme la géologie de terrain (Dressen-Hammouda à *paraître*). L'étudiant en géologie passe de nombreuses années à apprendre à se servir du code visuel de sa discipline. Ses premières observations de terrain, un genre normalement communiqué en mode visuel, sont très « textuelles », alors que l'inverse se produit avec le temps. Ce qui suggère qu'il faut un certain temps à l'apprenant pour avoir confiance en sa capacité à s'exprimer dans un nouveau mode de communication.

C'est ce qui se passe ici, où nous voyons une dépendance très forte sur le mode textuel. En cas de doute, les étudiants reviennent vers ce qu'ils connaissent le mieux, au point où ils ne pensent plus à appliquer les normes de style et de grammaire qu'ils avaient pourtant maîtrisées lors de la première partie de la formation. Toute la difficulté consiste donc à leur apprendre à avoir confiance en des modes autres que textuel et à leur donner de l'expérience à les manier.

Cet objectif peut se réaliser avec une approche pédagogique fondée sur le dialogue et le modelage progressif des normes à reproduire, au contact de spécialistes des modes différents.

Pour cela, il faut une collaboration étroite entre spécialistes, aussi bien dans l'élaboration du projet que dans l'encadrement de l'étudiant. L'avantage de cette collaboration n'est pas seulement ressenti par l'étudiant qui a accès à des visions de son travail sous différents angles. Les avantages sont aussi ressentis par les enseignants qui peuvent apprécier que les critères de maniabilité et d'ergonomie dans la communication sont largement similaires dans des modes différents.

Pour conclure, nous pouvons revenir aux questions posées dans l'introduction. À la première question, à savoir si l'enseignement des langages visuels et informatiques est compatible avec un enseignement plus traditionnel en langues de spécialité, plus axé sur la langue et sur le texte, il nous semble que la réponse est résolument « oui » ; ce type d'enseignement est non seulement possible à organiser et à mettre en œuvre, mais, selon les débouchés potentiels des étudiants, il s'avère même nécessaire. Mais que doit savoir l'étudiant pour faire face à ces besoins de multimodalité ? Le contenu traditionnel d'un cours de langue de spécialité n'a nullement changé, il s'en trouve enrichi. L'étudiant a toujours besoin d'une formation en normes linguistiques et discursives, mais en même temps il doit appliquer ces connaissances aux autres modes (visuels, HTML, XML), qui sont nécessaires à la gestion des projets de documentation technique. Au lieu de focaliser l'enseignement de la langue de spécialité uniquement sur son mode textuel, il faut donc concevoir le « texte » comme une trame, comme un point de départ qui sert à réaliser des tâches dans des modes multiples.

## **Bibliographie**

- Bazerman, Charles. 1997. « The life of genre, the life in the classroom. » In W. Bishop and H. Ostrom (dir.). *Genre and Writing*. Boynton/Cook : 19-26.
- Coe, Marlana. 1996. *Human Factors for Technical Communicators*. New York : John Wiley.
- Devitt, Amy. 2004. *Writing Genres*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Dressen-Hammouda, Dacia. A paraître. *Agency in the Scientific Text: Reflections on Becoming a Field Geologist*. Amsterdam : John Benjamins.
- Dressen, Dacia. 2004. « La modélisation communicative dirigée : l'apport de la démarche de genre à l'enseignement de l'anglais professionnel ». *Les Cahiers de l'APLIUT* Vol. 23 N° 1 : 89-103.
- Geisler, Cheryl, *et al.* 2001. « IText: Future directions for research on the relationship between Information Technology and writing ». *Journal of Business and Technical Communication* vol. 15 n° 3 : 269-308.
- Halliday, Michael. 1993. « On the language of physical science. » In M.A.K. Halliday & J.R. Martin (dir.). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres : Falmer Press : 54-68.
- Lassen, Inger. 2003. *Accessibility and Acceptability in Technical Manuals*. Amsterdam : John Benjamins.
- Robinson, Patricia & Ryn Etter. 2000. *Writing and Designing Manuals*. New York : CRC Press.
- Schiffrin, Deborah. 1988. « Definitions of discourse. » In D. Schiffrin. *Approaches to Discourse*. Cambridge : Blackwell, 20-43.
- Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales, John M. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge : Cambridge University Press.

## **Annexe 1 : Contenu des enseignements**

### **EC 4.1 Le discours scientifique et technique**

#### **4.1.1 Introduction à l'anglais professionnel**

Introduction générale à la structure linguistique de l'anglais professionnel et des textes spécialisés.

#### **4.1.2 Approches en linguistique et théories de la **communication****

Discussion de quelques aspects de la langue (i.e., structuration, dynamisme et fonctionnalité) et application des approches linguistiques au métier de rédacteur technique/documentaliste.

#### **4.1.3 Normes de rédaction technique**

Normes textuelles, planification stratégique de la rédaction de textes techniques en anglais

#### **4.1.4 Analyse de l'utilisateur et maniabilité des documents techniques**

Méthodologie d'analyse de l'utilisateur selon des critères de « facteurs humains »

### **EC 4.2 Conception, réalisation et évaluation des documents techniques**

#### **4.2.2 Création de sites web**

Initiation aux logiciels de création de sites web.

#### **4.2.3 Création et traitement des graphiques**

Initiation aux logiciels de traitement d'images.

#### **4.2.4 Réalisation de documents techniques**

Projet de rédaction : de la conception du projet avec analyse de l'utilisateur, à la construction du document selon des critères de « facteurs humains », jusqu'à la vérification du document par tests d'utilisabilité.